



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE LA ESCALA DE PROCRASTINACIÓN  
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL DISTRITO DE  
TRUJILLO**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**AUTORA:**

Br. Mayra Deianira Morales Alcántara

**ASESORAS:**

Dra. Karla Adriana Azabache Alvarado

Dra. María Asunción Chamorro Maldonado

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:  
PSICOMETRÍA**

**Trujillo – Perú  
2018**



**AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE  
TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL  
UCV**

Código : F08-PP-PR-02.02  
Versión : 07  
Fecha : 31-03-2017  
Página : 1 de 1

Yo Mayra Deianira Morales Alcántara, identificado con DNI N° 72917908,  
egresado de la Escuela Profesional de Psicología de la  
Universidad César Vallejo, autorizo (X) , No autorizo ( ) la divulgación y  
comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado  
"Evidencias de validez de la escala de procrastinación académica en estudiantes  
universitarios del distrito de Tarma"; en el Repositorio Institucional de la UCV  
(<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822,  
Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

  
FIRMA

DNI: 72917908

FECHA: 18 de febrero del 2018.

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Representante de la Dirección / Vicerrectorado de Investigación y Calidad	Aprobó	Rectorado
---------	----------------------------	--------	---	--------	-----------

## **PÁGINA DEL JURADO**

---

Dra. Azabache Alvarado, Karla

Presidente

---

Dra. María Asunción Chamorro Maldonado

Secretaria

---

Mg. Tomás Caycho Rodríguez

Vocal

## DEDICATORIA

*A mi mamá, porque es gracias a su esfuerzo, sacrificio y a su ejemplo que he salido adelante. Porque gran parte de lo que soy te lo debo a ti. Te amo.*

*A mis abuelitos: Blanquita y Alcides (en el cielo), porque fue por ustedes que quise ingresar y culminar pronto la universidad, anhelaba que vieran a su “Mayrita” ya una profesional.*

*A papá, porque a pesar de las situaciones, has sido y eres un agente importante en mi vida. Porque de alguna o de muchas maneras has contribuido para que yo llegue hasta aquí.*

*A todos mis docentes a lo largo de mi formación académica, por contribuir a ampliar día a día mi bagaje intelectual, gracias por el apoyo constante y por la confianza depositada en mi persona.*

*A mis hermanos: Judith, Mike, Marcos y Homerito, por ser mi motivación, porque busco ser un ejemplo para ustedes y a la vez ser una persona en quien puedan apoyarse. Los amo inmensamente.*

*A mis tíos Waldo, Bella, Irma, Ower y Carmen, y a toda mi familia en general, porque cada uno ha contribuido con un “granito de arena” en mi vida.*

*A mis primas: Karen, Mirian, Karina y Eliana; porque de alguna forma u otra, cada una, a su manera, ha contribuido para que yo llegue hasta aquí. Gracias por su apoyo incondicional.*

*A Carlos Mendoza, por acompañarme y ser parte importante de mi vida, por todo el amor y el cariño que me brindas, porque mis días son mejores a tu lado. Te amo mi feito hermoso.*

*Mayra Morales Alcántara.*

## AGRADECIMIENTO

*A Dios por darme la vida, el conocimiento, la paciencia y la salud, cosas fundamentales que he necesitado para el desarrollo de esta tesis. Gracias por ser quien me cuida y me otorga todas las bendiciones de las cuales puedo gozar hasta el momento.*

*A mis docentes: Mg. Henry Santa Cruz por su contribución en la elaboración del proyecto de esta investigación, a la Dr. María Chamorro por su asesoría y por sus correcciones oportunas y, en especial, a mi asesora Dr. Karla Azabache por su apoyo constante, por sus enseñanzas, su tiempo y por su carisma en cada momento.*

*Un agradecimiento especial a una excelente “jefa” Vanessa Panta Cortez porque con su apoyo influyó significativamente en el desarrollo de esta investigación. Gracias por ser una buena amiga, consejera y una gran persona.*

*A los rectores, directores de escuela y docentes que me “abrieron las puertas” de sus aulas y me permitieron aplicar el instrumento a los estudiantes universitarios, siendo esto el “corazón” del presente estudio.*

*Al equipo de trabajo del Consultorio Psicológico de la UCV: miss Catalina, miss María del Carmen, miss Yvid por su comprensión, apoyo y sus consejos, a los “hermanos plomitos”: Karina, Jhoira, Christ, Carlo y Silvia porque han disipado algunas dudas con respecto a esta investigación y porque son maravillosas personas y grandes amigos.*

*A mis hermanos, a mis padres, a Carlos, a mis primas y a mis amigas Laurita, María y Karina, que han sabido comprender que muchas veces no podía estar con ellos a fin de llevar a cabo esta investigación. Gracias también por sus palabras de aliento y por su apoyo constante. Siempre están en mi mente y corazón.*

*Mayra Morales Alcántara.*

## **DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD**

Yo, Mayra Deianira Morales Alcántara, identificada con DNI N° 72917908, a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Cesar Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela Profesional de Psicología, declaro bajo juramento que toda la documentación que acompaño es veraz y auténtica.

Así mismo, declaro bajo juramento que todos los datos e información que se presenta en la presente tesis son auténticos y veraces.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como información aportada por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad Cesar Vallejo.

Trujillo, 17 de febrero del 2018

---

Morales Alcántara, Mayra Deianira  
DNI 72917908

## **PRESENTACIÓN**

Señores miembros del Jurado:

En cumplimiento del reglamento de grados y títulos de la Universidad César Vallejo, presento ante ustedes la tesis titulada Evidencias de validez de la escala de procrastinación académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo, la misma que someto a vuestra consideración y espero que cumpla con los requisitos de aprobación para obtener el título Profesional de Licenciada en Psicología.

El contenido de la tesis se basa en siete capítulos, el primero es la introducción y contiene la realidad problemática, los trabajos previos, las teorías, la formulación, justificación y objetivos de la investigación. El segundo capítulo describe el método empleado, a continuación en los siguientes capítulos se presentan los resultados, discusión, conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

Morales Alcántara, Mayra Deianira

## ÍNDICE

PÁGINA DEL JURADO .....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD .....	vi
PRESENTACIÓN .....	vii
RESUMEN .....	xi
ABSTRACT .....	xii
I. INTRODUCCIÓN.....	13
1.1. Realidad problemática .....	13
1.2. Trabajos previos.....	15
1.3. Teorías relacionadas al tema.....	17
1.4. Formulación del problema.....	24
1.5. Justificación del estudio .....	24
1.6. Objetivos .....	25
II. MÉTODO.....	25
2.1. Diseño de investigación .....	26
2.2. Variables, operacionalización .....	26
2.3. Población y muestra.....	27
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad 28	
2.5. Métodos de análisis de datos.....	29
2.6. Aspectos éticos.....	30
III. RESULTADOS .....	32
IV. DISCUSIÓN .....	38
V. CONCLUSIÓN.....	42
VI. RECOMENDACIONES .....	43
VII. REFERENCIAS.....	44
ANEXOS .....	53



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de la variable	26
Tabla 2. Descriptivos, medias, desviaciones estándar y asimetría de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo, versión 16 ítems.	32
Tabla 3. Matriz de correlaciones de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo, versión 16 ítems.	33
Tabla 4. Matriz de correlaciones de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo, versión 13 ítems.	34
Tabla 5. Índices de confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo.	37

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de senderos del modelo unifactorial de la escala de procrastinación académica, versión de 16 ítems.	35
Figura 2. Diagrama de senderos del modelo unifactorial de la escala de procrastinación académica, versión de 13 ítems.	36

## RESUMEN

La presente investigación instrumental tuvo como propósito conocer las evidencias de validez de la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998) – adaptación 2010 (Álvarez, 2010). La muestra no probabilística estuvo constituida por 800 estudiantes universitarios con edades comprendidas entre los 18 y 40 años, de ambos géneros, de las distintas carreras profesionales y de los diferentes ciclos de dos universidades del distrito de Trujillo. Para determinar las evidencias de validez basadas en la estructura interna, se utilizó el análisis factorial confirmatorio observando los siguientes índices de ajuste para la versión de 13 ítems ( $X^2/g.l = 6.33$ ; SRMR = .077; RMSEA = .08; GFI = .96; AGFI = .95; NFI = .93; RFI = .92). La versión original del instrumento cuenta con 16 ítems; sin embargo, al observar sus cargas factoriales, se determinó suprimir a 3 de estos debido a que no superaron el valor mínimo aceptado con respecto a la representatividad de un ítem. Por último, se obtuvo la confiabilidad mediante el método de consistencia interna encontrando un Coeficiente Omega de .84 evidenciando así una valoración aceptable.

Palabras clave: estructura interna, evidencias de validez, procrastinación académica.

## **ABSTRACT**

The present instrumental investigation had as purpose to discover the validity evidences of academic procrastination scale (Busco, 1998) - adaptation 2010 (Alvarez, 2010). The not probabilistic sample was shaped by 800 university students aged between 18 and 40 years, of both genders, different careers and cycles of two universities in the district of Trujillo. To determine the evidences of validity based on the internal structure, was used to the confirmatory factorial analysis, finding rates of adjustment suitable for the version of 13 items ( $X^2/df = 6.33$ ; SRMR = .077; RMSEA = .08; GFI = .96; AGFI = .95; NFI = .93; RFI = .92). The original version of the instrument has 16 items; however, looking at their factorial load, was determined to delete 3 of these since they did not exceed the minimum value accepted with respect to the representativeness of an item. Finally, the reliability was obtained using the internal consistency method obtaining Omega coefficient of .84 thus demonstrating an acceptable rating.

Key words: internal structure, evidence of validity, academic procrastination.

## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Realidad problemática**

La vida universitaria es un periodo en el que los estudiantes se forman para ser futuros profesionales de calidad; es la etapa en que obtienen un sin fin de conocimientos de acuerdo a la carrera profesional que hayan elegido; además, se espera que desarrollen una serie de competencias que les permitan desenvolverse con éxito en el ámbito laboral. Es por ello que, a la vez se exige organización, responsabilidad y compromiso con su formación académica.

En esta medida, el estudiante se ve inmerso en situaciones que le demandan poner de manifiesto recursos como su adaptación a las nuevas exigencias en el entorno universitario, dichos requerimientos tienen que ver con las tareas, los horarios, las exposiciones, evaluaciones, etc. (Peñacoba y Moreno, 1999) y los estudiantes tendrán que ser capaces de lograr afrontar con éxito. Sin embargo, no todos los alumnos cuentan con estos recursos o, al menos, no en la misma medida, y el cumplimiento de las responsabilidades asignadas suele ser postergado u omitido. Esta acción: la tendencia a dejar de lado las tareas académicas es definida como procrastinación académica (Álvarez, 2010 citando a Busko, 1998).

Cardona (2015) menciona que la procrastinación académica conlleva diversas consecuencias entre las que se puede mencionar el bajo rendimiento académico, la deserción, la desmotivación, el burnout académico, el estrés académico, la ansiedad. En relación a esta última, Rubio (2004) acota que la ansiedad acompaña durante el proceso de procrastinación pero se ve intensificada frente a los exámenes y evaluaciones. También existen estudios que evidencian que, cuando la procrastinación se presenta de manera crónica, puede estar relacionada con dificultades en torno al autoestima, falta de confianza en uno mismo, déficit de autocontrol, depresión y en algunos casos perfeccionismo e impulsividad disfuncional (Ferrari y Tice, 2007; Spada, Hiou y Nikcevic, 2006).

En relación a la prevalencia de esta variable, Rodríguez y Clariana (2017) quienes afirman que “entre el 80% y 90% de los estudiantes universitarios

adopta conductas dilatorias en algún momento”; por otro lado, estudios realizados en América Latina concluyeron que aproximadamente el 61% de las personas evidencian procrastinación y el 20% presenta procrastinación crónica (Ferrari y Díaz, 2007; Ferrari, O’Callaghan y Newbegin, 2005). En el contexto peruano y/o trujillano, no hay investigaciones que nos hablen de este aspecto propiamente dicho; sin embargo, podemos citar el estudio realizado por Chan (2011) con una población de estudiantes universitarios en la ciudad de Lima, que concluyó que el 61,5% de los estudiantes que procrastinan han desaprobado entre uno y seis cursos durante su proceso de formación académica. Así mismo, cabe mencionar que Álvarez (2010, citando a Busko, 1998) refiere que el punto de partida de la procrastinación tiene lugar en la universidad o en los estudios superiores, en este mismo sentido, Cardona (2015, citando a Salomón y Rothblum, 1984) indica que la postergación de las actividades académicas es una problemática frecuente entre los estudiantes.

Por lo mencionado se considera que es importante contar con un instrumento que permita medir de manera adecuada la procrastinación académica.

En la actualidad existen diversos instrumentos que permiten evaluar la procrastinación académica, Furlan, Heredia, Piemontesi, Illbele y Sánchez (2010) hacen referencia al Test Procrastination Questionnaire (TPQ) creado por Kalechstein, Hocevar y Zimmer en 1989 que está compuesto por 10 ítems de respuesta tipo likert con 4 opciones de respuesta, posee una consistencia interna alta ( $\alpha = .92$ ), a pesar de ser un instrumento estable, evalúa específicamente la procrastinación de exámenes y su redacción es en inglés, por lo que se necesitaría primero realizar la traducción de los ítems al español. Se tiene también la Escala de Demora Académica (Clariana y Martín, 2008) que está constituida por dos dimensiones: la procrastinación que se evalúa a través de 17 ítems que consiguió un alfa de .91, y la conducta deshonestas en el aula que se evalúa a través de 8 ítems que mostraron un alfa de .82; consta de 5 opciones de respuesta tipo likert; posee una confiabilidad de .79, esta es aceptable; sin embargo, este instrumento evidencia ciertas desventajas en relación a la redacción de sus ítems los cuales contienen términos propios de la cultura española donde fue creada

la prueba. De igual manera se cuenta con la Escala de Procrastinación Académica (EPA) adaptada por Álvarez (2010) a una población de escolares en Lima, consta de 16 ítems redactados de manera clara, las alternativas de respuesta son tipo likert con cinco opciones de respuesta, en relación a la confiabilidad se observa que el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach asciende a .80.

La versión de la Escala de Procrastinación Académica adaptada por Álvarez (2010) es un instrumento que cuenta con evidencias de validez aceptables para su utilización en esta investigación; así mismo está conformada por 16 reactivos que están redactados de manera clara y entendible debido a que, previo al análisis psicométrico, se realizó la traducción de los ítems al idioma español con la colaboración de un traductor, dos estudiantes de traducción de últimos ciclos y el apoyo de dos psicólogos. Este procedimiento sería el adecuado pues, según Sánchez y Echeverri (2004), lo fundamental es la traducción del sentido conceptual que cada ítem persigue; así también, cabe mencionar que, al contar con pocos ítems, facilita su aceptación por parte de las personas evaluadas. Una de las características importantes de este instrumento es que al haber sido adaptado del inglés al español su redacción es entendible para la población peruana pues se encuentra exenta de gerundios característicos de alguna otra cultura.

En relación a lo anteriormente planteado y debido a que en el contexto de Trujillo no existen evidencias de validez que avalen el uso de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes universitarios, es necesario realizar la presente investigación.

## 1.2. Trabajos previos

Quinde (2016) realizó la investigación denominada “Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica en universitarios entrerrianos” cuyo propósito fue contar con una herramienta adaptada al medio para detectar el problema de procrastinación académica en universitarios, la muestra estuvo conformada por 120 estudiantes de ambos géneros de diferentes carreras de Humanidades de la Universidad Adventista del Plata, Argentina. Los resultados mostraron un Alfa de

Cronbach de .92 lo cual lo ubica en un nivel satisfactorio, el KMO y el test de esfericidad evidenciaron la existencia de dos factores que explican en un 67,97% la varianza de la variable.

Domínguez, Villegas y Centeno (2014) realizaron el estudio denominado: Procrastinación Académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada, para la ejecución de esta investigación utilizaron la Escala de Procrastinación Académica adaptada por Álvarez a una muestra limeña; el objetivo de este estudio fue analizar las propiedades psicométricas de la EPA, la muestra probabilística estuvo conformada por 379 estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad privada, con edades entre los 16 a 40 años. En relación a los resultados obtenidos, el análisis factorial confirmatorio realizado revela que la escala presenta una estructura bifactorial, los dos factores en conjunto explican el 68% de la varianza explicada, con valores entre los ítems con sus factores de .35 a .68, considerados de aceptables a buenos. En lo referente a su confiabilidad por medio del método de consistencia interna alfa de Cronbach obtiene un valor de .816 para la escala total, .821 para el factor “Autorregulación académica”, y .752 para el factor “Postergación de actividades”. Así también, se establecieron baremos por género sexual para la población investigada.

Prieto y Raleigh (2013) realizaron el estudio Propiedades psicométricas de una escala de procrastinación académica en estudiantes universitarios, en la ciudad de Maracaibo en Venezuela, el objetivo fue justamente determinar las propiedades psicométricas de la EPA. La muestra consistió en 362 estudiantes universitarios de la Universidad de Rafael Urdaneta de entre 18 y 31 años de edad. Los resultados obtenidos demostraron una validez de contenido de valoración idónea realizada por psicólogos bilingües, logrando así su adaptación lingüística y una validez de criterio mediante la correlación momento-producto de Pearson, de tipo convergente con el inventario de ansiedad ANSILET, alcanzando un valor de .43; y la de tipo divergente con el Inventario de Autoestima Académica (AEA), de -.34. Por otro lado, su



confiabilidad mediante el método test-re test alcanzó índices de valoración buena, en su primera aplicación de .78 y para la segunda parte de .85, finalmente se establecieron los baremos o normas mediante la media y desviación estándar, siendo de tipo percentilares generales para la población total.

Álvarez (2010) desarrolló una investigación psicométrica con el fin de adaptar la Escala de Procrastinación Académica dentro de la ciudad de Lima. La muestra intencional estuvo formada por un total de 235 estudiantes de educación secundaria de cuarto y quinto año, de ambos sexos, pertenecientes a instituciones educativas privadas de Lima metropolitana. Los resultados obtenidos con respecto a la validez de constructo efectuado a través del análisis factorial exploratorio, evidencian únicamente un factor que pone de manifiesto el 23.89% de la varianza total, estos datos evidencian que la escala presenta validez de constructo. La confiabilidad, se encontró mediante el método de consistencia interna del alfa de Cronbach, obteniendo un índice de .80. En cuanto a su validez de Contenido se obtuvo mediante el método estadístico de la V de Aiken, alcanzando una concordancia entre los jueces expertos del 100% en cuanto a la estructura y descripción de los reactivos de toda la escala. Finalmente sus normas percentilares se elaboraron de acuerdo al género.

### 1.3. Teorías relacionadas al tema

#### 1.3.1. Definición de Procrastinación Académica:

La procrastinación académica es la tendencia a dejar de lado las tareas (Álvarez, 2010 citando a Busko, 1998). Es entendida también como “la acción de evitar, de prometer hacer más tarde las tareas, de excusar o justificar retrasos, y de evitar la culpa frente al incumplimiento de una tarea académica” (Onwuwbuzie, 2004; Quant y Sánchez, 2012). Por su lado, Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman (2012) definen a la procrastinación académica como la falta de autorregulación; es decir, como la tendencia que tienen algunos estudiantes a dejar de lado o

evadir una actividad que podría estar bajo su propio control.

Es así que procrastinar en el ámbito académico se relaciona con la acción de dilatar el inicio o término del cumplimiento de una responsabilidad, es la constante decisión de posponer el desarrollo de las tareas o responsabilidades académicas lo mismo que, por lo general, conduce a realizarlas cuando el tiempo de entrega está próximo y con esto los índices de estrés y ansiedad incrementan (Cardona, 2015); tal como afirma Alegre (2013), procrastinar no implica necesariamente el incumplimiento de una tarea, sino que conduce a que ésta se desarrolle bajo un elevado nivel de estrés; lo mencionado genera, a su vez, que el rendimiento académico del estudiante no sea óptimo. Esta acción puede darse por diferentes motivos y finalmente puede resultar en el fracaso académico del estudiante.

#### 1.3.2. Desarrollo del término: procrastinación académica:

Natividad (2014) manifiesta que la procrastinación o acción de dilatar ha existido a través de la historia, ya en el código Hammurabi se evidencia de forma indirecta la probabilidad de incidir en esta conducta mediante el establecimiento de una fecha límite para presentar una queja.

Álvarez (2010, citando a Busko, 1998) indica que los egipcios hacían mención a esta temática pues describen al término procrastinar en dos verbos que se traducen como la manía de evadir el esfuerzo en el trabajo y al hábito peyorativo de la pereza en la realización de diversas tareas. Más adelante, los romanos hacen alusión a este vocablo como la decisión de esperar de manera tranquila para actuar en el instante oportuno frente a los enemigos.

Knaus (2000) lo califica como un enemigo antiguo, aseverando que es sincrónico al desarrollo de la civilización humana y que puede haberse suscitado hace millones de años. De la misma manera, Furlan et al. (2012, citando a Ferrari, Johonson y Mc Coown, 1995) creen que la procrastinación ha existido en el transcurso de la historia del ser humano; sin embargo, llegó a tener auge o importancia con un

significado negativo a partir del siglo XVIII con el acaecimiento de la revolución industrial y la producción en masa (Kachgal, 2001, citado por Steel, 2007).

La evolución del término como tal, se puede atribuir al idioma del latín: donde proviene de la palabra *procrastinare*, que significa: aplazar las actividades o postergarlas para otro día (Furlan et al., 2012, citando a Ferrari, Johnson & McCown, 1995). Desde una perspectiva cognitivo conductual, la acción constante de procrastinar se ve reforzada a nivel conductual por el supuesto éxito de la misma, el aplazar las labores diarias, al último momento, a la vez se ve reforzado a nivel cognitivo a través de los pensamientos automáticos que conllevan a mantenerse distante de las tareas que necesitan de dedicación, manteniendo este esquema por las mismas conductas que la refuerzan (Furlan et al., 2012).

#### 1.3.3. Teorías cognitivo-conductuales:

Las teorías cognitivo-conductuales se enfocan en la acción y cognición de los individuos, afirmando que los seres humanos sienten y actúan correspondientemente a sus pensamientos, actitudes y creencias acerca de sí mismos y del mundo; estas pueden ser muchas veces racionales y adaptativas, mientras que en otras situaciones puede tratarse de pensamientos, actitudes y creencias irracionales o desadaptativas. El mantenimiento de esas creencias desadaptativas se ve fomentado por la presencia de procesos cognitivos disfuncionales tales como: distorsiones cognitivas, creencias irracionales, percepciones erróneas y negativas acerca de sí mismo, autoesquemas negativos, entre otros (Natividad, 2014). Este enfoque sugiere que las conductas y emociones se ven fuertemente influidas por la interpretación cognitiva que las personas hacen sobre un determinado suceso más que por el suceso en sí.

Es posible que la visión cognitivo-conductual pionera acerca de la procrastinación sea la que brindan Ellis y Knaus (1977, citados por Natividad, 2014) en su obra *Overcoming procrastination* (Superar la

procrastinación); en esta, sostienen que la procrastinación es consecuencia de las creencias irracionales de los individuos, las mismas que inducen a que equiparen su percepción de autovalía con su rendimiento.

Así también, en este sentido, Alegre (2013, citando a Ferrari Johnson y McCown, 1995) considera que la procrastinación académica “constituye un patrón cognitivo y conductual relacionado con la intención de hacer una tarea y con una falta de diligencia para iniciarla, desarrollarla y culminarla, y dicho proceso estaría acompañado por la experimentación de ansiedad, inquietud o abatimiento” (pp. 63).

#### 1.3.4. Ciclo de la procrastinación:

Ellis y Knaus (1977, citados por Natividad, 2014) sostienen que la procrastinación implica once pasos que el procrastinador recorre de forma cuasi-invariable:

- 1) Desea realizar la tarea, o está de acuerdo con realizarla, aunque pueda no atraerle, porque entiende que el resultado será beneficioso, 2) decide hacerla, 3) la pospone innecesariamente, 4) considera las desventajas de la dilación, 5) continúa aplazando la tarea que había decidido realizar, 6) se sermonea a sí mismo por su procrastinación (o se defiende racionalizando o desplazando el proyecto de su mente), 7) continúa procrastinando, 8) completa la tarea en un momento extremadamente próximo a la fecha límite, con la precipitación del “último minuto”, 9) se siente molesto y se penaliza a sí mismo por su retraso innecesario, 10) se asegura a sí mismo que no volverá a procrastinar, estando completa y sinceramente convencido de ese compromiso preventivo y 11) poco después, en especial si tiene un proyecto complicado y que requiere tiempo completar, vuelve a procrastinar. (p. 30)

Por tanto, de acuerdo con estos pasos inherentes al proceso de procrastinar, esta conducta se concreta en elecciones autolimitantes y las consiguientes cogniciones autocríticas y pensamientos negativos acerca de sí mismo que promueven la ansiedad, la depresión, la

desesperanza, la falta de autoconfianza, los sentimientos de inutilidad y, cíclicamente, más procrastinación (Natividad, 2014).

Por otro lado, García (2015) plantea que el ciclo de la procrastinación consta de solo 7 pasos y que puede tardar desde horas hasta años lo mismo que va a depender de la actividad que se esté procrastinando; estos pasos que van estrechamente relacionados con las cogniciones que establece el individuo, son los siguientes:

1: “Esta vez empezaré con tiempo”, 2: “Tengo que empezar pronto”, 3: “¿Qué pasa si no empiezo?” La ansiedad aumenta y con ello el número de cogniciones que se producen (“Debería haber empezado antes”, “Estoy haciendo de todo menos...”), 4: “Todavía tengo tiempo”, 5: “A mí me sucede algo”, 6: La decisión final: Hacer o no hacer. Al llegar a este punto, se debe tomar una decisión crucial. Opción 1: No hacer (“¡No puedo soportarlo más!”, “¿Para qué intentarlo”) Opción 2: Hacer (“No puedo seguir esperando”, “Esto está tan mal”, “¡Acáballo ya y punto!”). 7: “¡Nunca volveré a procrastinar!”.

El malestar generado por este ciclo es tan intenso que se hace todo tipo de pactos y promesas consigo mismo para no volver a procrastinar jamás.

A modo de síntesis, Wolters (2003) plantea que el sujeto procrastinador en primer lugar se compromete con la ejecución de una tarea, luego tiene pensamientos peyorativos en relación a la misma y a su capacidad para realizarla y finalmente comienza a tener pensamientos automáticos negativos en relación a su baja autoeficacia.

#### 1.3.5. Causas de la procrastinación:

Ellis y Knaus (1977, citados por Natividad, 2014) establecen tres causas principales de la procrastinación, las mismas que a menudo se superponen: las **autolimitaciones**, hace referencia a las críticas y las afirmaciones despectivas y desdeñosas que sujetos elaboran sobre sí mismos. La **baja tolerancia a la frustración**, surge frente a la idea autolimitante que tiene un individuo sobre su incapacidad para enfrentar sufrimientos en pro de un beneficio futuro, y es así que decide

constantemente posponer la realización de sus obligaciones obteniendo como beneficio inmediato el bajo malestar que implica el no hacer la tarea. Y por último la **hostilidad**, que se entiende como la acción de posponer las actividades y/o de no realizarlas debido a que las personas relacionadas con tales actividades (docentes, padres, etc) han generado en el individuo ira y hostilidad.

Así también, García (2008) menciona que existen diferentes estudios que describen tres factores causales de la procrastinación: la **ansiedad**: que se pone de manifiesto debido a la percepción de una amenaza a nuestra autoestima cuando empezamos la tarea a la cual estamos evitando; la **baja tolerancia a la frustración**: es entendida como la dificultad para superar la frustración y provoca que se pospongan aquellas tareas que se perciben como desagradables, y finalmente la **rebelión**: está vinculada con el objetivo de expresar ira hacia otras personas posponiendo tareas importantes debido a que se nos dice qué hacer o cómo actuar (Neenan y Dryden, 2002).

Es preciso mencionar que Ferrari y Emmons (1995, citados por Carranza y Ramírez, 2013) afirman que uno de los factores que se encuentra estrechamente relacionado con la procrastinación es el autocontrol, que se entiende como la elección de realizar un comportamiento que conllevará consecuencias con mayor valor a largo plazo, en lugar de elegir uno que traerá menor valor a corto plazo.

#### 1.3.6. Prevalencia de la procrastinación:

Diversos estudios norteamericanos indican que al menos el 95% de estudiantes universitarios procrastinan en mayor o menor medida (Barreto, 2015; Burka y Yuen, 2008). Así también, estudios realizados en América Latina concluyeron que aproximadamente el 61% de las personas evidencian procrastinación y el 20% presenta procrastinación crónica (Ferrari y Díaz, 2007; Ferrari, O'Callaghan y Newbegin, 2005). En relación a la prevalencia de esta variable en el contexto peruano y/o trujillano, no hay investigaciones que nos hablen de este aspecto propiamente dicho; sin embargo, podemos citar el estudio realizado por

Chan (2011) con una población de estudiantes universitarios en Lima, que concluyó que el 61,5% de los estudiantes que procrastinan han desaprobado entre uno y seis cursos durante su proceso de formación académica.

#### 1.3.7. Tipología de la procrastinación:

Con respecto a la tipología de la procrastinación académica, diversos autores plantean diferentes clasificaciones, para Shchouwenburg (2004) existen dos tipos: la procrastinación esporádica que viene a ser una conducta específica que está vinculada a tareas académicas concretas en consecuencia a dificultades en la gestión del tiempo, y la procrastinación académica crónica que es entendida como el hábito de posponer la dedicación al estudio.

Ferrari y Ozer (2009) plantean el tipo arousal y evitativo; el primero hace referencia a aquellos sujetos que posponen las tareas porque están convencidos que trabajan mejor y obtienen resultados más satisfactorios cuando están bajo presión; el procrastinador evitativo en cambio, es aquel que posterga las actividades por temor al fracaso y con el fin de no enfrentarse a sus propias limitaciones.

Por su lado, Parisi y Paredes (2007) hablan de los tipos de procrastinación pasiva y activa; la primera es cuando el sujeto pospone la realización de sus tareas pero sin planificarlo, luego cuando la fecha de entrega de los trabajos es próxima se sienten presionados y dudan sobre su capacidad para cumplir con dicha responsabilidad, y los procrastinadores activos son aquellos que deciden aplazar el inicio de la realización de una actividad pues son conscientes de sus habilidades y consideran que el trabajar bajo presión les genera mejores resultados.

#### 1.3.8. La procrastinación académica en jóvenes universitarios:

Sirois (2007) afirma que la etapa de mayor sensibilidad y peligro para la procrastinación es la adolescencia, pues del 80 al 95% de los

adolescentes constantemente presentan conductas procrastinadoras. Por su lado, Álvarez (2010, citando a Busko, 1998) refiere que el punto de partida de la procrastinación tiene lugar en la universidad o en los estudios superiores, en este mismo sentido, Cardona (2015, citando a Salomón y Rothblum, 1984) indica que la postergación de las actividades académicas es una problemática frecuente entre los estudiantes, lo mismo que es corroborado por Rodríguez y Clariana (2017) quienes afirman que “entre el 80% y 90% de los estudiantes universitarios adopta conductas dilatorias en algún momento” (p. 47). Por otro lado, Chan (2011) establece que cuando un joven se ve inmerso en la conducta procrastinadora, esto podría generalizarse y así postergar ya no solo actividades académicas; sino también, otras actividades, ya sean familiares, sociales, laborales, etc. En la etapa universitaria, el hecho de ser “mayor de edad” genera que los jóvenes se encuentren frente a diversas situaciones y experiencias nuevas que les resultan mucho más atractivas en comparación a cumplir con sus responsabilidades que no les brinda una satisfacción inmediata, sino por el contrario les genera tensión y preocupación; y es esto lo que genera que eviten cumplir con sus tareas o las postergue y luego simplemente busque excusas para justificar su incumplimiento (Chan, 2011).

#### 1.4. Formulación del problema

¿Qué evidencias de validez existen de la escala de procrastinación académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo?

#### 1.5. Justificación del estudio

La presente investigación se realiza en base a las evidencias de validez de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo y se justifica en base a los siguientes criterios propuestos por Hernández, Fernández y Baptista (2014):

- Debido a su relevancia social, pues la conducta de dilatar las tareas es



observada de manera frecuente dentro de la población en la que se realizó el estudio; en esta medida, la presente investigación favorecerá a que futuros investigadores puedan realizar investigaciones de tipo descriptiva, correlacional e instrumental. Así también, generará un antecedente para futuras investigaciones que estén interesadas en estudiar la Procrastinación académica.

- Aporte teórico, permitirá conocer el constructo teórico propuesto por los autores sobre la procrastinación académica en los estudiantes universitarios del distrito de Trujillo.
- Su utilidad metodológica ya que en base a los resultados permitirá corroborar los conocimientos existentes y se podrá contar, o no, con un instrumento con adecuadas evidencias de validez para la población en cuestión.

## 1.6. Objetivos

### 1.6.1. General:

Conocer las evidencias de validez de la escala de procrastinación académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo.

### 1.6.2. Específicos:

Determinar las evidencias de validez basadas en la estructura interna por medio del análisis factorial confirmatorio de la escala de procrastinación académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo.

Determinar la confiabilidad por consistencia interna de la escala de procrastinación académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo.

## II. MÉTODO

## 2.1. Diseño de investigación

En el presente estudio se consideró la clasificación utilizada por Montero y León (2007), quienes se refieren a los estudios instrumentales como los encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño o adaptación como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos.

## 2.2. Variables, operacionalización

Tabla 1

*Operacionalización de variables*

<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala de medición</b>
Procrastinación académica	Tendencia irracional a dejar de lado las tareas académicas. Busko (1998, citado por Álvarez, 2010).	Se asume la definición de medida función a las puntuaciones obtenidas en la escala de procrastinación académica de Busko (1998, adaptada por Álvarez, 2010).	Los 16 ítems que contiene la prueba.	Ordinal.

## 2.3. Población y muestra

### 2.3.1. Población:

Ccolican (1997) menciona que la población constituye a “todos los miembros posibles de un grupo del cual se toma la muestra” (p. 52). Para el presente estudio se trabajó con una población accesible, la que según Arias (2006) viene a ser una porción finita extraída de una población objetivo a la que realmente se tiene acceso, así mismo cabe recalcar que el tamaño de población accesible depende del tiempo y de los recursos del investigador. En este sentido, la población estuvo constituida por 15 127 estudiantes de ambos géneros de las distintas escuelas profesionales de dos universidades (una nacional y una particular) del distrito de Trujillo en el segundo semestre del año 2017.

### 2.3.2. Muestra

En este estudio se trabajó con una muestra no probabilística, la cual según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2011) viene a ser un método que no permite realizar estimaciones inferenciales sobre la población, pero sí permite conocer cómo se está desarrollando la variable de estudio en una muestra determinada.

La presente muestra estuvo compuesta por una cantidad de 800 estudiantes universitarios, asumiendo la recomendación de Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás (2014 citando a Hogarty, Hines, Kromrey, Ferron y Munford, 2005) quienes precisan que con 500 sujetos o más se puede conseguir estimaciones mucho más precisas.

Criterios de selección

Criterios de inclusión:

Se consideró a estudiantes que figuran como matriculados en las universidades seleccionadas en el segundo semestre del año 2017 que pertenezcan a ambos géneros y con edades comprendidas entre 18 y 40 años, así mismo se tomó en cuenta a sujetos que desearon participar voluntariamente.

#### Criterios de exclusión:

Se excluyó a los estudiantes que no desearon participar de la investigación, que respondieron de manera incorrecta el instrumento, ya sea porque dejaron de marcar su respuesta o porque marcaron dos o más respuestas frente a un ítem. De la misma manera, no se consideró a aquellos sujetos que presentaron alguna limitación o discapacidad sea física, visual, auditiva o motora.

#### 2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

##### **Técnica:**

Para la presente investigación la técnica de recolección de datos que se utilizó corresponde a la denominada evaluación psicológica, que permite medir aspectos del comportamiento humano; esto lo realiza mediante metodologías básicas aplicadas como son las técnicas proyectivas y psicométricas, para los fines de esta investigación se hizo uso de técnicas psicométricas (en el presente estudio se empleará la Escala de Procrastinación Académica), que brindó información referente a los evaluados y permitió describir características de personalidad de interés para esta investigación. (González, 2007).

##### **Instrumento:**

La Escala de Procrastinación Académica fue creada por Deborah Ann Busko en el año 1998; es un instrumento de naturaleza canadiense, procedente de la ciudad de Ontario en Canadá. La herramienta está compuesta por 16 ítems con opciones de respuesta tipo Likert: (S) SIEMPRE (me ocurre siempre), (CS) CASI SIEMPRE (me ocurre mucho), (A) A VECES (me ocurre alguna vez), (CN) POCAS VECES (me ocurre pocas veces o casi nunca) y (N) NUNCA (no me ocurre nunca), la administración del instrumento puede ser de forma individual o colectiva y responder al test toma entre 8 y 12 minutos. El test puede

ser administrado a personas entre los 13 y 40 años. Pero para efectos de este estudio trabajaremos con la adaptación hecha por Óscar Álvarez Blas con estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria en un grupo de colegios no estatales de Lima metropolitana.

Con respecto a la confiabilidad, en el instrumento original se utilizó la consistencia interna por medio del Alfa de Cronbach obteniendo un coeficiente de .86 y en la adaptación realizada por Álvarez (2010) se observó que el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach asciende a .80.

En la adaptación, el estudio de la validez fue realizado con la aplicación del análisis factorial exploratorio donde se observó que existe un solo factor que permite explicar el 23.89% de la varianza total, permitiendo estos resultados concluir que la escala presenta validez de constructo.

## 2.5. Métodos de análisis de datos

En la presente investigación, para obtener la validez de constructo se realizó el análisis factorial confirmatorio y el proceso fue el siguiente: Primero se estableció la muestra con la que se trabajaría, esta estuvo conformada por 800 estudiantes universitarios de dos instituciones educativas del distrito de Trujillo, luego se aplicó la escala de Procrastinación académica a los estudiantes, se seleccionó todas aquellas pruebas que se contestaron de manera correcta y a través de los criterios de exclusión se depuró las pruebas que fueron inválidas, se las codificó, después creó la base de datos en una hoja de cálculo de Excel.

En un segundo momento se exportaron los datos al programa estadístico AMOS 23 y se evaluaron los índices de bondad de ajuste para identificar qué tanto los datos recogidos se ajustan al constructo teórico propuesto; se obtuvieron las medidas de tendencia central como la media y desviación estándar, varianza, las medidas de distribución de datos como asimetría y curtosis. Posteriormente se realizó el análisis factorial confirmatorio donde se empleó el método de cuadrados mínimos no ponderados, se contrastó el ajuste del modelo

mediante índices de ajuste como: índice de bondad de ajuste (GFI, buen ajuste si el valor oscila entre .95 y 1.00, ajuste aceptable si  $.90 \leq \text{GFI} \leq .95$ ), índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI, buen ajuste si el valor oscila entre .95 y 1.00, ajuste aceptable si  $.85 \leq \text{AGFI} \leq .90$ ), residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR, buen ajuste si el valor oscila entre 0 y .05, ajuste aceptable si  $.05 \leq \text{SRMR} \leq .10$ ), raíz cuadrática media del error de aproximación (RMSEA, buen ajuste si el valor oscila entre 0 y .05, ajuste aceptable si  $.05 \leq \text{RMSEA} \leq .10$ ), ajuste comparativo (NFI, buen ajuste si el valor oscila entre .95 y 1.00, ajuste aceptable si  $.90 \leq \text{NFI} \leq .95$ ) (García, 2012), y ajuste relativo (RFI, según Cárdenas y Barrientos (2012), los valores por encima de .90 son considerados como muy buenos).

Y, en tercer lugar, se encontró la confiabilidad por consistencia interna empleando el coeficiente Omega, el cual se fundamenta en las cargas factoriales (Ventura-León y Caycho, 2017); considerando que un valor aceptable de confiabilidad mediante el coeficiente de Omega, debe encontrarse entre .70 y .90 (Campo-Arias y Ovideo, 2008); aunque según Katz (2006) se pueden admitir valores superiores a .65.

## 2.6. Aspectos éticos

El presente estudio tuvo en consideración el respeto hacia la propiedad intelectual, demostrando esto mediante la redacción de las citas bibliográficas de acuerdo a las normas de la American Psychological Association (APA, 2013).

Así también, esta investigación se basó en los principios éticos, fundamentados en el Código de Ética del Psicólogo Peruano, haciendo referencia al artículo 79 en donde se pone de manifiesto que el psicólogo está en la obligación de proteger los datos e información de las personas, y haciendo referencia también al artículo 81 en el cual se especifica que a los participantes de la investigación se les debe brindar previamente información con respecto a las características de la misma (objetivos, forma de la evaluación, manejo de la información obtenida, confidencialidad de los resultados) esto a su vez influyó en la

libre decisión de los sujetos de participar o no en el estudio (Colegio de Psicólogos del Perú, 2013, p. 10-11).

Para cumplir con lo mencionado en primera instancia se solicitó permiso a las autoridades de las instituciones educativas para poder desarrollar la investigación con dicha población, explicándoles los fines, objetivos y uso de los datos de la investigación. Luego se utilizó el consentimiento informado para dar a conocer a cada uno de los participantes los aspectos de la investigación que deben conocer, como es el tratamiento de los datos que estos facilitan, el respeto de la libertad que tienen de negarse a participar o de suspender su participación en el momento en que deseen y sobre la confiabilidad de los resultados obtenidos (Wood, 2008).

### III. RESULTADOS

Tabla 2

*Descriptivos, medias, desviaciones estándar y asimetría de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo, versión 16 ítems.*

Variable	min	max	M	DE	Asimetría	kurtosis
16. Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.	1	5	3.21	1.055	-0.149	-0.503
15. Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.	1	5	3.09	0.871	0.061	0.253
14. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	1	5	3.72	0.983	-0.432	-0.35
13. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	1	5	3.52	0.944	-0.108	-0.476
12. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.	1	5	3.84	0.867	-0.364	-0.156
11. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	1	5	3.30	0.909	0.061	-0.147
10. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	1	5	3.79	0.857	-0.344	-0.15
9. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	1	5	3.16	1.057	0.04	-0.479
8. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	1	5	3.17	1.085	0.027	-0.575
7. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	1	5	3.89	0.834	-0.283	-0.483
6. Asisto regularmente a clase.	1	5	4.64	0.661	-2.422	7.683
5. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	1	5	3.72	0.977	-0.332	-0.476
4. Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.	1	5	3.19	1.028	-0.18	-0.351
3. Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.	1	5	2.75	0.967	0.181	-0.137
1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	1	5	2.87	0.840	0.182	0.474
2. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	1	5	3.11	0.869	-0.045	0.146

Nota: M: Media

DE: Desviación estándar



Se exploró la asimetría de los ítems con fines de revisar la propiedad de normalidad univariada, como se presenta en la tabla 2 los ítems 16, 14, 13, 12, 10, 7, 6, 5 y 2 reportaron sesgo negativo, es decir la frecuencia de las respuestas por los estudiantes en estos ítems se inclinó ligeramente sobre la media. Siendo la más pronunciada la de ítems 6 “*Asisto regularmente a clase*” (asimetría > 1); sin embargo, no superó el sesgo calificado como severo (asimetría  $\geq 3$ ) según lo establecido por Kline (2016, citando a Nevitt y Hancock, 2000).

Tabla 3

*Matriz de correlaciones de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo, versión de 16 ítems.*

ítems	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	1	2
ítem16	-															
ítem15	0.05	-														
ítem14	0.19	0.07	-													
ítem13	0.22	0.07	0.31	-												
ítem12	0.24	0.08	0.34	0.38	-											
ítem11	0.21	0.07	0.30	0.34	0.37	-										
ítem10	0.22	0.08	0.32	0.36	0.39	0.35	-									
ítem9	0.21	0.07	0.30	0.34	0.36	0.32	0.34	-								
ítem8	0.21	0.07	0.30	0.34	0.37	0.33	0.35	0.33	-							
ítem7	0.24	0.08	0.34	0.38	0.42	0.37	0.39	0.36	0.37	-						
ítem6	0.11	0.04	0.16	0.18	0.20	0.18	0.19	0.17	0.18	0.20	-					
ítem5	0.17	0.06	0.25	0.28	0.30	0.27	0.29	0.27	0.27	0.30	0.14	-				
ítem4	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	-			
ítem3	0.04	0.01	0.06	0.07	0.07	0.07	0.07	0.07	0.07	0.07	0.04	0.05	0.00	-		
ítem1	0.22	0.07	0.31	0.35	0.38	0.34	0.36	0.33	0.34	0.38	0.18	0.28	0.00	0.07	-	
ítem2	0.18	0.06	0.25	0.28	0.31	0.27	0.29	0.27	0.28	0.31	0.15	0.23	0.00	0.06	0.28	-

Tabla 4

*Matriz de correlaciones de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo, versión de 13 ítems.*

Ítems	16	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	1	2
ítem16	-												
ítem14	.19	-											
ítem13	.22	.31	-										
ítem12	.24	.34	.38	-									
ítem11	.21	.30	.34	.37	-								
ítem10	.23	.32	.36	.39	.35	-							
ítem9	.21	.30	.34	.37	.33	.35	-						
ítem8	.21	.31	.34	.38	.33	.36	.33	-					
ítem7	.24	.34	.38	.41	.37	.39	.37	.37	-				
ítem6	.11	.16	.18	.20	.18	.19	.18	.18	.20	-			
ítem5	.17	.25	.28	.30	.27	.29	.27	.28	.30	.15	-		
ítem1	.22	.31	.35	.38	.34	.36	.33	.34	.38	.18	.28	-	
ítem2	.18	.25	.28	.31	.27	.29	.27	.28	.31	.15	.23	.28	-

En las tablas 3 y 4 se revisa la relación entre ítems para la versión de 16 y de 13 ítems respectivamente, en la tabla 4 podemos apreciar que las correlaciones de los ítems 3, 4 y 15 son las más bajas con valores desde .00 a .08. En esta medida, en la tabla 5 la matriz de correlaciones sin los ítems antes mencionados, donde los coeficientes obtenidos alcanzaron valores entre  $r = .11$  (ítems 6 y 16) y  $r = .41$  (ítems 12 y 7). Rechazando con ello la existencia de multicolinealidad perfecta. Por lo cual es factible el uso de métodos factoriales.

En la figura 1 se muestra el diagrama de senderos del modelo teórico unidimensional en la versión original de 16 ítems de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo, donde se muestran las cargas factoriales de los ítems y podemos apreciar que los ítems 3, 4 y 15 reportan valores que de acuerdo a lo establecido por Morales (2013) no alcanza a superar el .30 (.12, .00 y .12 respectivamente).

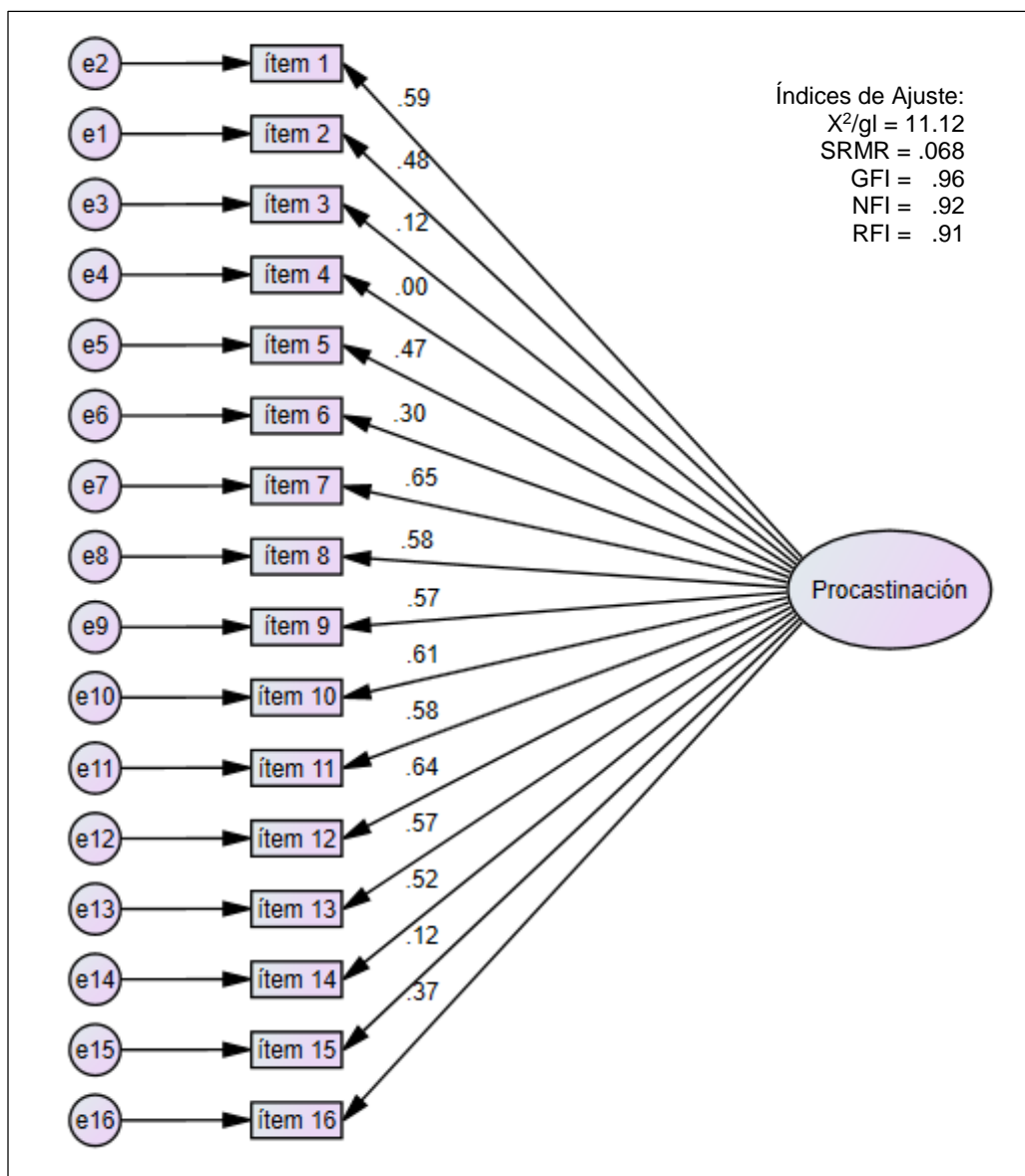


Figura 1

*Diagrama de senderos del modelo unifactorial de la escala de procrastinación académica, versión de 16 ítems.*

En la figura 2 se muestra el diagrama de senderos del modelo teórico unidimensional en la versión de 13 ítems de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo, donde se observa que las cargas factoriales de los ítems fluctúan de .31 (ítem 6) a .64 (ítem 7 e ítem 12).

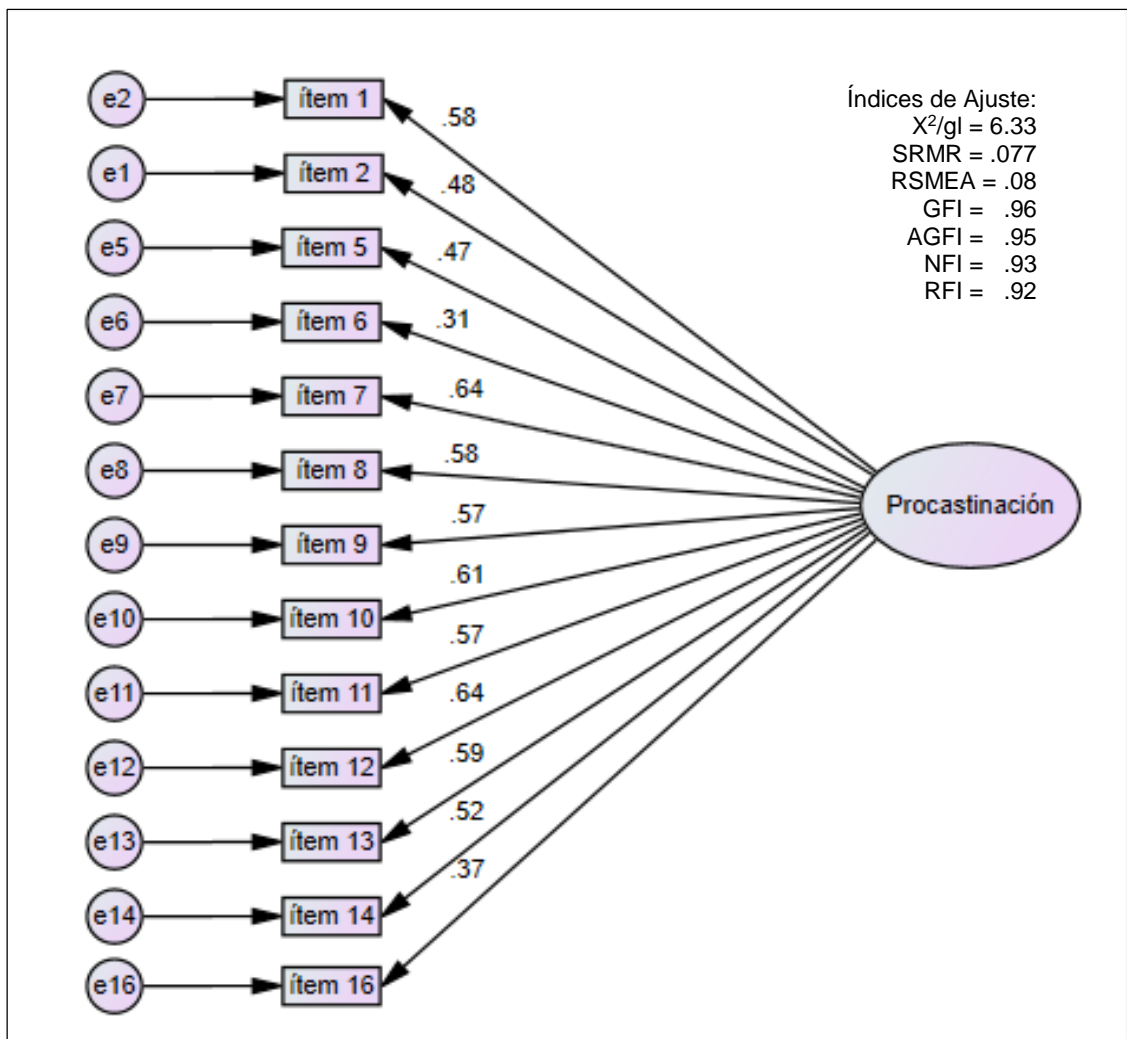


Figura 2

*Diagrama de senderos del modelo unifactorial de la escala de procrastinación académica, versión de 13 ítems.*

En cuanto a la revisión del modelo de una dimensión con 16 reactivos, sugerida en la escala original, al revisarse a nivel de estructura interna por medio del método de mínimos cuadrados no ponderados sugirió, como se aprecia en la figura 1, un ajuste adecuado (SRMR = .068; GFI = .96; NFI = .92; RFI = .91) pese a que observamos que el valor de  $\chi^2/gl$  está muy por encima del valor aceptado ( $\chi^2/gl < 3$ ) según Pérez, Medrano y Sánchez (2013). Sin embargo, como también se puede observar las cargas factoriales presentadas en los ítems 3 “*Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior*”, 4 “*Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de*

la clase”, y 15 “Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy” reportaron cargas factoriales que no alcanzan a superar el .30.

Se realizó entonces un segundo análisis sin considerar a los ítems cuyas cargas resultaron bajas. Tal versión, de 13 reactivos también reportó ajuste aceptable, (SRMR = .077; RMSEA = .08; GFI = .96; AGFI = .95; NFI = .93; RFI = .92), con cargas factoriales que van de .31 (ítem 6 “Asisto regularmente a clase”) a .64 (ítem 7 “Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible” e ítem 12 “Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio”), como se muestra en la figura 2. En esta versión de 13 ítems también podemos apreciar que el valor de  $X^2/df = 6.33$  y esto estaría indicando que el modelo no es adecuado.

Tabla 6

*Índices de confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo.*

Confiabilidad	$\omega$	Cant. Items	Intervalo de confianza (95%)	
			Lím. Inf.	Lím. Sup.
	.81	16	.73	.87
Procastinación	.84	13	.77	.88

En la tabla 4 se muestra los coeficientes de confiabilidad para el modelo unifactorial de la escala de procrastinación académica en las versiones de 16 y de 13 ítems, encontrándose que la versión original reportó una consistencia aceptable  $\omega = .81$  (con un intervalo de confianza de .73 a .87), dato que mejora ligeramente en la versión de 13 ítems que alcanzó un coeficiente de omega de .84 (con un intervalo de confianza de .77 a .88)

#### IV. DISCUSIÓN

El propósito de la presente investigación fue conocer las evidencias de validez con las que cuenta la Escala de Procrastinación Académica – adaptación 2010 (Álvarez, 2010) en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo; así también, se pretende que el presente estudio sirva como antecedente para futuras investigaciones.

Como resultado se logró cumplir con los objetivos específicos establecidos; para ello, la prueba que se utilizó fue la versión adaptada al español por Álvarez (2010) del instrumento Escala de Procrastinación Académica sometándose a un análisis estadístico basado en un modelo unidimensional. Esto con el fin de estudiar fuentes de validez basadas en la estructura interna y en la consistencia interna (Prieto & Delgado, 2010), para respaldar o cuestionar su aplicabilidad en la medida del constructo al que representa.

El primer objetivo específico fue determinar las evidencias de validez basadas en la estructura interna; ante ello se decidió verificar si el modelo original unidimensional de la escala obtiene un buen nivel de ajuste con los datos proporcionados por los estudiantes que participaron de la presente investigación. Se empleó el método de análisis factorial confirmatorio (Kramp, 2008), mediante una previa evaluación de los supuestos propuestos por Paez, Valencia, Morales y Saravia (1992); se precedió a utilizar el método de mínimos cuadrados no ponderados, el cual forma parte de uno de los métodos más recomendados, según lo manifiesta Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) donde se reportó un ajuste adecuado ( $X^2/gf = 11.12$ ; SRMR = .068; GFI = .96, NFI = .92; RFI = .91).

Sin embargo, se apreció que las cargas factoriales presentadas en los ítems 3 *“Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior*, 4 *“Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase”*, y 15 *“Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy”*, no superan el .30 que es el valor mínimo aceptado con respecto a la representatividad de un ítem, según Morales (2013), en esta situación lo más recomendable es suprimir ese ítem. Cabe mencionar que las cargas factoriales de estos reactivos fueron .11, .00 y .12 respectivamente; lo cual quiere decir que dichos reactivos, de una y

otra manera estaban siendo irrelevantes para la medición de la procrastinación.

Frente a esto, se consideró necesario volver a revisar una nueva estructura en la cual ya no se incluyan los ítems cuyas cargas resultaron bajas. En tal versión, de 13 reactivos, se aprecia que la razón de verosimilitud alcanzó un valor que no supera el mínimo sugerido por Pérez, Medrano y Sánchez (2015), indicando que el modelo no es adecuado; sin embargo, Arias (2008) menciona que este índice no suele ser utilizado como prueba concluyente de la bondad de ajuste, debido a que su valor está influenciado por el tamaño de la muestra, además del número de factores. En este sentido, se desarrollaron otros índices de parcialidad de ajuste con la finalidad de superar dicho inconveniente, y con el objetivo de complementar los resultados de este valor (Morata-Ramírez, Holgado-Tello, Barbero-García y Méndez, 2015).

Es así, que en esta versión, al revisar los índices de ajuste absoluto (GFI, AGFI, SRMR, RMSEA), se demostró evidencias aceptables sobre la correspondencia entre el modelo teórico y el modelo propuesto. De igual manera, con respecto al Ajuste Comparativo, se obtuvieron índices aceptables (NFI y RFI), haciendo énfasis en que el modelo propuesto en comparación a otros, de carácter hipotético, representa mejor la procrastinación. Esto se corrobora además, al revisar las cargas factoriales cuyos valores obtenidos explican más del 10% de la variabilidad del constructo (Hair, Joseph, Anderson, Tatham y Black, 1999). Donde el ítem 6 “Asisto regularmente a clase” fue el que obtuvo el valor mínimo y los ítems 7 “Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible” y 12 “Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio”, obtuvieron los valores máximos.

Los resultados evidenciados se contrastan con lo presentado por Domínguez et al., (2014) puesto que en su investigación realizaron el análisis confirmatorio de la versión original y hallaron que 4 de los 16 ítems (ítems: 3, 4, 15 y 16) no alcanzaron datos favorables en la correlación ítem-test. Frente a esto, eliminaron los reactivos mencionados y realizaron un análisis factorial por mínimos cuadrados no ponderados, tanto para el análisis con

un solo factor, como para el análisis con dos factores. En ambos casos se evidenciaron cargas factoriales moderadas y elevadas; entonces realizaron un análisis factorial confirmatorio para determinar el ajuste de los datos a un modelo de un factor y a un modelo de dos factores, teniendo como fin conservar el que presente el ajuste más adecuado en base a sus indicadores. Finalmente, quedó descartado el modelo de un factor, dado que el de dos factores presentó indicadores que dieron cuenta de un mejor ajuste de los datos al modelo, además de ello, las cargas factoriales asociadas al modelo de dos factores fueron mayores a las presentadas en el modelo unifactorial y, el modelo de dos factores en conjunto explican el 68% de la varianza explicada.

Sin embargo, en esta investigación no ocurre lo mismo, ya que el modelo unifactorial evidencia mejores resultados en comparación al modelo bifactorial. Esto a su vez coincide con la investigación realizada por Álvarez (2010) quien trabajó con estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, realizó un análisis factorial exploratorio y encontró que el instrumento evidenció solo un factor que ponía de manifiesto el 23.89% de la varianza total. Cabe mencionar los resultados obtenidos por Guevara (2017) con una investigación que realizó con adolescentes del distrito de Víctor Larco Herrera en Trujillo, donde obtuvo un valor insuficiente para confirmar la medición de la variable mediante su estructura bifactorial. En este sentido, Mathiesen, Castro, Merino, Mora y Navarro (2013) refieren que los múltiples resultados que se evidencian, es consecuencia de las diferencias sociodemográficas (edad, ubicación geográfica y nivel socio cultural) de las poblaciones en las cuales se realizan los distintos estudios; estas características, particulares en cada población, provocan variación en los resultados tras una evaluación psicológica con fines psicométricos (Alarcón, 2013).

Luego de revisar la estructura factorial del instrumento, se procedió a analizar la consistencia interna de tal estructura, con la finalidad de cumplir con el segundo objetivo específico del presente estudio y a la vez con el propósito de verificar el grado en que los ítems son coherentes y congruentes entre ellos y con el total de las puntuaciones de la muestra con



la que se trabajó (Blanco, 2017). Para obtener esta evidencia de validez, se empleó el coeficiente de Omega, puesto que al trabajar con las cargas factoriales, no se ve afectado por la escala Likert ni por el tamaño de ítems; por tanto, ofrece un coeficiente más veraz de la consistencia (Timmerman, 2005). Así también, Ventura-León y Caycho (2017) afirman que el nivel de confiabilidad del estadístico Omega reporta menores limitaciones en comparación con el Alpha de Cronbach.

En esta medida, al realizar el estadístico, la versión original del instrumento reportó consistencia aceptable ( $\omega = .81$ , IC 95% con LI = .73 y LS = .87), mejorando ligeramente en la versión de 13 ítems ( $\omega = .84$ , IC 95% con LI = .77 y LS = .88); esta clasificación se sustenta en lo planteado por Ventura-León y Caycho (2017), quienes establecen que los valores del coeficiente de Omega pueden ser aceptados desde .65; sin embargo, son más representativos los valores entre .70 y .90.

A diferencia de la presente investigación, estudios anteriores utilizaron el estadístico Alfa de Cronbach para el análisis de la consistencia interna, encontrando valores entre .80 y .92 (Quinde, 2016; Domínguez, Villegas y Centeno, 2014; Álvarez, 2010); así también, otro trabajo previo empleó el método test-retest alcanzó índices de valoración buena, en su primera aplicación de .78 y para la segunda parte de .85 (Prieto y Raleigh, 2013). De esta forma se evidencia que, tanto con el uso del Método test-retest, con el Alfa de Cronbach o con el coeficiente de Omega, la Escala de Procrastinación Académica otorga datos precisos sobre el constructo que mide (Morales, 2007).

Finalmente, y con base en lo antes expuesto, se puede decir que la Escala de Procrastinación Académica, en la versión de 13 ítems que es la que propongo, ofrece resultados adecuados y aceptables sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo, afirmando que es un instrumento con evidencias de validez adecuadas para el análisis de dicha variable.

## **V. CONCLUSIÓN**

- Se determinó las evidencias de validez basadas en la estructura interna por medio del análisis factorial confirmatorio de la escala de procrastinación académica-versión de 13 ítems, observando los siguientes índices de ajuste:  $\chi^2/gf = 6.33$ ; SRMR = .077; RMSEA = .08; GFI = .96; AGFI = .95; NFI = .93; RFI = .92. Así mismo, las cargas factoriales oscilan entre .31 y .64.
- Se determinó la confiabilidad por consistencia interna de la escala de procrastinación académica-versión de 13 ítems encontrando un coeficiente de Omega de .84 (IC 95% con LI = .77 y LS = .88).

## **VI. RECOMENDACIONES**

- Se recomienda ampliar el presente estudio incluyendo otras evidencias de validez, como la basada en el criterio con otro instrumento que mida el mismo constructo o un constructo opuesto con el fin de complementar los datos obtenidos en esta investigación con estudiantes universitarios.
- Se recomienda ejecutar el método test-retest para mejorar la confiabilidad en cuanto a la precisión de la temporalidad de los datos en estudiantes universitarios.
- Se sugiere que la presente investigación pueda ser utilizada como un referente o antecedente metodológico para investigaciones futuras.
- Teniendo en cuenta el índice obtenido para la confiabilidad, según Morales (2007) el instrumento podría ser utilizado en la descripción de grupos, en esta medida se sugiere realizar estudios que estén orientados a controlar agentes externos en la aplicación del instrumento a fin de validar una aplicación de forma grupal.

## VII. REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2013). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento*. (2da Ed.). Lima: Editorial Universitaria.
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 57-82. doi: 10.20511/pyr2013.v1n2.29
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 13, 159-177. Recuperado de: [http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf\\_bdfde.nsf/imagenes/EB6A141E1133656A052578260070D3F5/\\$file/09-persona13-ALVAREZ%20BLAS.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf_bdfde.nsf/imagenes/EB6A141E1133656A052578260070D3F5/$file/09-persona13-ALVAREZ%20BLAS.pdf)
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5ª ed.). Washington: DestSeller.
- Arias, B. (2008). *Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. Trabajo presentado en seminario de Actualización en Investigación sobre Discapacidad (SAID)*. España: Universidad de Valladolid. Recuperado de: [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/82465/1/VI\\_SimposioCientificoSaid.pdf#page=76](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/82465/1/VI_SimposioCientificoSaid.pdf#page=76)
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción de la metodología científica*. (6ta Ed.). Caracas: Episteme. Recuperado de: <http://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACION-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>
- Barreto, M. (2015). *Relajación en estados de ansiedad y procrastinación en ingresantes a la facultad de ciencias sociales 2015 en la Universidad*

*Nacional de Tumbes*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos., Lima, Perú.

Blanco, R. (2017). Resumen del análisis de la relación entre variables e introducción al análisis psicométrico.

Burka J. y Yuen M. (2008). *Procrastination: Why You Do it, What to Do About It Now*. Cambridge, MA: Da Capo Press. Doi: 10.4236/psych.2014.513160

Cárdenas, M. y Barrientos, J. (2012) Estructura factorial de la escala de satisfacción con la vida en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Revista Mexicana de Psicología*, 29 (2), 157 – 164.

Cardona, L. (2015). *Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Carranza, R. y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Revista Apuntes universitarios*, 2(2), 95-105.

Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Unife*, 7(1), 53-62.

Clariana, M. & Martín, M. (2008). Escala de demora académica. *Revista de psicología general y aplicada*, 61(1), 37–51.

Ccolican, M, (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: Manual moderno.

Colegio de Psicólogos del Perú: Consejo Regional de Lima - 1. (2013). Código de Ética Profesional del Psicólogo Peruano. Lima: Morzan.

- Domínguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada, *Liberabit*, 20(2). 293-304.
- Ferrando, P.; Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, vol. 31, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 18-33. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Madrid, España.
- Ferrari, J., O'Callaghan, j. y Newbegin, A. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Ferrari, J. y Díaz, J. (2007). Procrastination: different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in personality*, 41, 707-714. Doi:10.1016/j.jrp.2006.06.006
- Ferrari, J. y Tice, D. (2007). Procrastination as a Self-Handicap for men and women: a task-avoidance strategy in laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73-80.
- Ferrari, J. y Ozer, B. (2009). Chronic procrastination among Turkish adults: exploring decisional, avoidant and arousal styles. *The Journal of Social Psychology*, 149(3), 302-307.
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S. y Tuckman, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman. *Perspectivas en Psicología*, 9, 142-149.
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S., Illbeke, A. y Sánchez, J. (2010). *Adaptación de la escala de procrastinación de Tuckman para*

*estudiantes universitarios. II Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.*

García, A. (2015). *Ciclo de la procrastinación*. Recuperado de: <http://solucionproblemas-psicologamadrid.blogspot.pe/2015/05/el-ciclo-de-la-procrastinacion.html>

García, M. (2012). Análisis de las ecuaciones estructurales de la satisfacción ciudadana con los servicios. (Trabajo para obtener el grado de Máster). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

García, C. (2008). *Si eres de los que deja todo para “mañana”, probablemente sufres de procrastinación*. Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Sierra, (1)1, 4-11.

González, F. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. (1ªed.) Cuba: Editorial Ciencias Médicas.

Guevara, P. (2017). *Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica en adolescentes del distrito de Víctor Larco Herrera*. (Tesis para obtener el grado de Licenciatura). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.

Hair, J., Joseph F., Anderson, E., Tatham, L. y Black, C. (1999). Análisis Multivariante, (5ta Ed). Madrid: Prentice Hall.

Katz, M. H. (2006). *Multivariable analysis* (2a Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Kline, R. (2016) *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Division of Guilford Publications, Inc.

Knaus, W. (2000). Procrastination, blame and change. *Journal of social behavior and personality*, 15(5), 153-166.

Kramp, U. (2008) Equivalencia entre los modelos de análisis factorial de los ítems y teoría de respuesta a los ítems en la evaluación de las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición psicológica. *Revista Peruana de Psicometría*, 1(1).

Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ta ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.

INEI (2011). Buenas Prácticas de una Encuesta por Muestreo. Lima. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/metodologias/encuestas01.pdf>

Loret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología* 30 (3), 1151–1169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/16731690031.pdf>

Mathiesen, M., Castro, G., Merino, J., Mora, O. & Navarro, G. (2013) Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudio Pedagógicos*, 39 (2), 199-211.

McDonald, R. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *A International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3). 847–862. Recuperado de: [http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07\\_es.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf)



Morales, P. (2013). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>

Morales, P. (2007). *Estadística aplicada a las ciencias sociales: La fiabilidad de los test y escalas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <https://matcris5.files.wordpress.com/2014/04/fiabilidad-tests-y-escalas-morales-2007.pdf>

Morata-Ramírez, M., Holgado-Tello, F., Barbero-García, I. y Méndez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio. Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error tipo I de Ji-cuadrado y RMSEA. *Acción psicológica*, 12(1), 79-90. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>

Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.

Neenan, M. y Dryden, W. (2002). *Life coaching. A cognitive-behavioral approach*. Brunner-Routledge. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/175724790/Neenan-Dryden-Life-Coaching-A-Cognitive-Behavioural-Approach-2002>

Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment y evaluation in higher education*, 29(1), 3-19.

Parisi, A. y Paredes, M. (2007). Diseño, construcción y validación de una escala de postergación activa y pasiva en el ámbito laboral. *Revista*

*de Psicología*, 26(2), 31-58.

Pérez, E., Medrano, L. y Sánchez, J. (2013). EL Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista argentina de Ciencias del Comportamiento*. 5(1), 52-66.

Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de cronbach. *Revista colombiana de Psiquiatría*. 34(4), 572 – 580.

Paez, D., Valencia, J., Morales, B. & Saravia, N, (1992). *Teoría y método en psicología social*. (1ed.) Barcelona: Anthropos

Peñacoba, C. y Moreno, B. (1999). La escala de estresores universitarios (EEU). Una propuesta para evaluar el estrés en grupos de poblaciones específicas. *Ansiedad y Estrés*, 5(1), 61-78.

Prieto, G. & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, vol. 31, núm. 1, pp. 67-74. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Madrid, España

Prieto, D. y Raleigh, R. (2013). *Propiedades Psicométricas de una escala de Procrastinación académica en estudiantes universitarios*. (Tesis para optar el grado de Maestro). Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela.

Rodríguez, A. & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. doi: 10.15446/rcp.v26n1.53572

Rubio, F. (2004). *Manual práctico de prevención y reducción de ansiedad en los exámenes y pruebas orales: útiles para estudiantes, padres y orientadores*. Málaga: Aljibe.

- Sánchez, R. y Echeverr , J. (2004). Validación de escalas de medición en salud. *Revista salud pública*. 6 (3), 13-21.
- Schouwenburg, H. (2004). *Procrastination in academic settings: general introduction*. Washington: American Psychological Association.
- Sirois, F. (2007). "Yo voy a cuidar de mi salud, más tarde": Una reproducción y extensión del modelo de la dilatación de salud de la comunidad de adultos. *Personalidad y diferencias individuales*, 4(3), 15-26.
- Spada, M., Hoiou, K. y Nikcevic, A. (2006). Metacognitions, emotions and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20(3), 319-326.
- Steel, P. (2007) La naturaleza de la dilación. Una revisión meta-analítica y teórica de la insuficiencia de autorregulación por excelencia. *Psychological Bulletin*, 3(3), 65-85.
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.
- Quinde, J. (2016). *Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica en universitarios entrerrianos. VIII Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina.
- Timmerman, M. (2005). Factor analysis. Recuperado de [tp://www.ppsw.rug.nl/~metimmer/FAMET.pdf](http://www.ppsw.rug.nl/~metimmer/FAMET.pdf).
- Ventura-León, J. y Caycho, T. 2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad [carta al Editor].

*Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(01), 625 – 627.

Wolters, C. (2003). Entendimiento de la procrastinación del self-regulación de perspectiva. *Revista de educación Psicológica*, 95(1), 179-187.

Wood, G. (2008). Fundamentos de la investigación psicológica. México: Editorial Trillas.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Deborah Ann Busco (1998)  
Adaptación: Óscar Álvarez (2010)

Sexo:  
Universidad:

Edad:  
Escuela:

Ciclo:

#### Instrucciones

A continuación se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda con total sinceridad según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N= Nunca      CN= Casi Nunca      AV= A veces      CS= Casi siempre      S = Siempre

	N	CN	AV	CS	S
1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3. Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.					
4. Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.					
5. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
6. Asisto regularmente a clase.					
7. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
8. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
9. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
10. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
11. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
12. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
13. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
14. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					
15. Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.					
16. Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					

## Anexo 2

### Carta de consentimiento informado

Yo, \_\_\_\_\_ identificado con DNI número \_\_\_\_\_ indico que se me ha explicado que formaré parte del trabajo de investigación: Evidencias de validez de la escala de procrastinación académica en estudiantes universitarios del distrito de Trujillo. Para ello, me aplicarán un cuestionario. Mis resultados se juntarán con los obtenidos por los demás alumnos y en ningún momento se revelará mi identidad.

Se respetará mi decisión de aceptar o no colaborar con la investigación, pudiendo retirarme de ella en cualquier momento, sin que ello implique alguna consecuencia desfavorable para mí.

Por lo expuesto, declaro que:

- He recibido información suficiente sobre el estudio.
- He tenido la oportunidad de realizar preguntas sobre el estudio en cualquier momento durante mi participación en el mismo.

Se me ha informado que:

- Mi participación es voluntaria.
- Puedo retirarme del estudio, en cualquier momento, sin que ello me perjudique.
- Mis resultados personales no serán informados a nadie.

Por lo expuesto, acepto formar parte de la investigación.

Trujillo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2017

\_\_\_\_\_  
Firma del participante

\_\_\_\_\_  
Mayra Morales Alcántara  
Evaluadora

### Anexo 3

Ecuación para obtener la Confiabilidad a través del Coeficiente de Omega (McDonald, 1999).

$$\omega = \frac{\left[ \sum_{i=1}^i \lambda \right]^2}{\left[ \sum_{i=1}^i \lambda \right]^2 + \left[ \sum_{i=1}^i 1 - \lambda_i^2 \right]}$$